

Ocnos (2019), 18 (2): 75-84
DOI 10.18239/ocnos_2019.18.2.1961

 Revista de Estudios sobre Lectura	<p style="text-align: center;">Ocnos Revista de Estudios sobre lectura http://ocnos.revista.uclm.es/</p>	 Open Access Full Text Article
--	---	--

Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica

Teaching reading fluency in the classroom: from research to practice

Luis A. Castejón

<http://orcid.org/0000-0002-9412-6485>
 Universidad de Oviedo

Soledad González-Pumariega

<http://orcid.org/0000-0003-1369-3996>
 Universidad de Oviedo

Ana Cuetos

<https://orcid.org/0000-0002-9027-7884>
 Colegio Público de Colloto (Oviedo, España)

Fecha de recepción:

25/01/2019

Fecha de aceptación:

02/05/2019

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Cooperación educativa; programas de consulta, fluidez lectora; respuesta a la intervención; estudiantes en riesgo.

Keywords:

Educational Cooperation; Consultation Programs, Reading Fluency, Response to Intervention, At Risk Students.

Correspondencia:

luiscaf@uniovi.es
 gsoledad@uniovi.es
 anacr@educastur.org

Resumen

Se presenta una propuesta colaborativa entre universidad y escuela para diseñar e implementar en el aula un programa de fluidez lectora basado en evidencias. Participaron 36 alumnos de 2º de Educación Primaria, sus maestras y dos profesores de universidad que actuaron como asesores, constituyendo todos un grupo de trabajo. Se formó a las maestras en contenidos de fluidez y se realizó una evaluación inicial para identificar los grupos de riesgo, emergente y establecido en fluidez lectora. Se diseñó e implementó durante 7 meses un entrenamiento ajustado a cada nivel basado en la lectura repetida de palabras y frases. Los resultados reflejan una mejoría en la competencia de las maestras por la integración del entrenamiento de la fluidez en su sistema de respuesta, adaptándolo a distintos niveles de enseñanza. En el alumnado se constató una mejoría en la fluidez. Se plantea la necesidad de acercar a las escuelas las aportaciones de la investigación educativa y de ayudar a los docentes a desarrollar intervenciones basadas en la misma y ajustadas al nivel del grupo de clase.

Abstract

This paper describes a reading fluency intervention focused on empowering teachers with resources about reading fluency learning for making decisions in classrooms routines using accuracy, speed and prosody. 36 second-grade-students participated in fluency training. School teachers formed a school working group which count on two professor's contribution to carry out knowledge and tasks on reading fluency. The group is designed to enhance collaboration between teachers to carry out evaluating fluency tasks to identified risk, emerging, and level group. An adapted fluency reading program based on repeated readings was designed and applied in collaboration for 7 months. Results have been much better in all tasks. Teacher perceptions of their own teaching skills also improved. Fluency classroom programs based in repetitive readings impact and how to help teachers in a collaborative approach to develop fluency programs tailored to the size of their class group are discussed.

Este artículo ha sido realizado dentro del proyecto con referencia PAPI-17-PEMERG-B del Programa de Apoyo y Promoción de la Investigación de la Universidad de Oviedo.

Castejón, L. A., Soledad González-Pumariega, S., & Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos*, 18 (2), 75-84.
 doi:https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961



Introducción

El conocimiento de los maestros es una variable que condiciona la calidad de la enseñanza de la lectura. En el caso de la fluidez lectora, Lane et al., (2009) señalan que el conocimiento del maestro sobre cómo se define y sobre qué habilidades son necesarias para alcanzarla es una variable que permite predecir el rendimiento lector de los aprendices en las primeras etapas de escolaridad. Dicho conocimiento contribuye a promover en el aula pautas instruccionales adecuadas. Más concretamente, estos autores encontraron que los aprendices de primer curso que tenían maestros con más conocimientos sobre la fluidez obtuvieron puntuaciones más altas en precisión y velocidad en la decodificación de palabras, que aquellos alumnos cuyos profesores tenían menos conocimientos; de la misma manera, los aprendices de segundo curso obtuvieron mejores puntuaciones no solo en el reconocimiento automático de palabras, sino también en la lectura de pequeños textos.

En nuestro contexto, si bien los aprendices alcanzan niveles altos de precisión al terminar el primer año de escolaridad obligatoria (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2011; Cuetos y Suárez-Coalla, 2009), la adquisición de la velocidad y la prosodia son más lentas y costosas, pudiendo alargarse durante toda la Educación Primaria e incluso más allá en el caso de algunos aprendices (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos, 2018; Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2015; Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017; Sánchez, García y Rosales, 2010). El aprendiz empieza a leer utilizando estrategias subléxicas y, a partir de la práctica, irá integrando paulatinamente estrategias léxicas que dotan a la lectura de la exactitud y velocidad necesarias (automatización) para poder dedicar los recursos cognitivos a la comprensión. En ese proceso se ha demostrado que la práctica de una metodología tan sencilla como las lecturas repetidas es clave para llegar al dominio paulatino de dichas estrategias y de una lectura prosódica que respete los signos de puntuación para dar sentido a los textos (Álvarez-Cañizo et al., 2018;

Ehri, 2005; Etxebarria, Gaminde, Romero e Iglesias, 2016; Cuetos, Álvarez-Cañizo y Suárez-Coalla, 2014; Samuels, 1979; Share, 1995).

Por lo tanto la fluidez requiere una enseñanza temprana sistemática y explícita basada en las lecturas repetidas pero los maestros desconocen esta metodología y por tanto no la utilizan (Echegaray y Soriano, 2016; Hudson, Lane y Pullen, 2005; Lane et al., 2009; Sánchez et al., 2010). La laguna es grave porque muchos de los problemas que encuentran los aprendices para acceder al significado de los textos tienen su origen en nivel de identificación de palabras (Perfetti, 1994). Se constata de este modo una laguna entre la investigación en fluidez lectora y la práctica del aula (Alegría, 2006).

Ante este hecho se ha planteado el reto de la colaboración entre universidad y escuela para lograr el desarrollo de buenas prácticas. Al revisar el tema, Broekkamp y Hout-Wolkers (2007) diferenciaron, según el alcance del proyecto, dos modelos de colaboración entre universidad y escuela, que ya se han empleado en nuestro contexto en el ámbito de la enseñanza de la lectura. Por un lado, los proyectos de colaboración diseñados a nivel macro, que se realizan a gran escala con la finalidad de realizar un cribado y un seguimiento del aprendizaje (Jiménez, 2019; Sánchez, Cobo y Giménez, 2018). Por otro lado, proyectos de colaboración más puntuales, a nivel micro, en los que universitarios y maestros participan en grupos de trabajo a nivel de centro escolar con un doble objetivo: enriquecer los procedimientos de asesoramiento para difundir conocimiento basado en evidencias, y mejorar la calidad de las prácticas educativas (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010; Sánchez, et al., 2010).

Una cuestión relevante en la colaboración es el grado de control y directividad que da lugar a distintos grados de autonomía en la actuación del maestro. En este sentido las propuestas a nivel micro son más abiertas y otorgan más autonomía y liderazgo a los maestros en el proceso de toma de decisiones. Las Comunidades de Aprendizaje

ofrecen un modelo dialógico de colaboración que ya ha sido contrastado en el Proyecto Integrado INCLUD-ED desarrollado en el Programa Marco de la Unión Europea (Aguilera et al., 2010).

En este trabajo se describe una experiencia de colaboración ideada con el fin de mejorar la calidad en la enseñanza de la fluidez lectora en 2º de Educación Primaria. El primer objetivo fue ofrecer formación sobre fluidez lectora para que las maestras puedan identificar y analizar las dificultades en fluidez. El segundo objetivo fue diseñar conjuntamente una actuación basada en las lecturas repetidas para que el maestro, de forma autónoma, la aplique y valore su efecto en la fluidez. Se plantean dos hipótesis: 1. Una formación dialógica basada en la colaboración y vinculada con las rutinas del aula proporcionará al maestro la competencia necesaria para trabajar la fluidez lectora. El indicador de esta primera hipótesis será la intención de adhesión al programa para aplicarlo los cursos siguientes. 2. La colaboración para implantar las lecturas repetidas en el aula servirá para identificar y apoyar el aprendizaje del alumnado de riesgo. El indicador de que se cumple será la consecución de la meta establecida para cada prueba y la Gananacia de Aprendizaje (GA) de ese alumnado.

Método

Participantes

En la experiencia participaron 36 alumnos de 2º de Educación Primaria de un colegio público de Asturias de línea dos (dos grupos) y de clase media. Se excluyó del estudio, no de la práctica, a los aprendices con nee (necesidades educativas especiales). No se utilizó grupo de control porque el objetivo era integrar las lecturas repetidas en las rutinas del aula, no constatar la evidencia de esta metodología. Para lograr ese objetivo se constituyó un grupo de trabajo a nivel de centro con el fin de promover la colaboración. En éste participaron las maestras tutoras, la maestra AL, la maestra PT y dos profesores universitarios que investigan en el ámbito de la lectura. El grupo de

trabajo era apoyado por el equipo directivo y por el Centro de Profesores y Recursos de la zona.

Instrumento

Para establecer la línea base se utilizó una prueba de aplicación rápida tomada del Programa Colaborativo de Fluidez en Lectura y Escritura (González-Pumariega y Castejón, 2017) que manipula las variables de frecuencia y longitud. Consta de varias listas de palabras y una lista de frases: una lista de palabras de alta frecuencia cortas (AFC), que valora el acceso rápido a las representaciones léxicas de palabras frecuentes con exactitud y velocidad; otra de palabras de baja frecuencia largas (BFL), que valora el dominio del principio alfabético con estímulos más complejos (Castejón et al., 2015; Cuetos y Suárez-Coalla, 2009); y, por último, cinco frases enunciativas, exclamativas e interrogativas ajustadas al nivel de lectura, para que las maestras valoren la prosodia cualitativamente (González-Trujillo, Defior, Calet y Gutierrez, 2014; Hudson, et al., 2005).

Para el entrenamiento de las maestras se elaboraron seis listas de 10 palabras para cada criterio: cortas (hasta 5 letras), medias (de 7 a 10 letras) y largas (más de 10 letras). Además se elaboraron 12 listas de pseudopalabras: 6 cortas y 6 largas. Se elaboraron también 10 listas de cinco frases.

Para recoger información sobre la intención de adhesión al programa se preguntó expresamente a los participantes por la disposición para mantener la colaboración iniciada en el siguiente curso.

Procedimiento

El proceso se llevó a cabo de octubre a mayo del curso 2016-2017. En primer lugar, los asesores realizaron en el centro dos sesiones formativas con los miembros del grupo de trabajo en las que se planteó un diálogo sobre las dificultades que encuentran en la enseñanza de la lectura, más específicamente sobre el aprendizaje de la fluidez

lectora. A partir de ahí, se proporcionaba a las maestras información sobre qué es la fluidez, por qué es importante, qué componentes subyacen a la misma, cómo facilitar su adquisición y desarrollo, y qué indicadores usar para determinar la línea base del grupo y el seguimiento del entrenamiento (Fumagalli et al., 2017). Se emplearon grabaciones para que las maestras diferenciaron una lectura lenta e imprecisa, lenta y precisa, veloz y precisa y prosódica con palabras y textos. El proceso concluyó con una discusión en la que revisó lo que se hace y se planteó lo que se puede hacer respecto a la fluidez (Sánchez et al., 2010). A lo largo del curso académico se realizaron sesiones mensuales para confrontar las dificultades que surgían en la práctica.

Se decidió establecer una línea base utilizando las tres pruebas mencionadas. La maestra PT y la maestra AL aplicaron individualmente las listas de lectura pidiendo a los alumnos que leyeran “lo mejor y más rápido que puedas sin equivocarte”. A partir de la línea base, se identificó el nivel de cada aprendiz y en el grupo de trabajo se establecieron tres niveles: nivel de riesgo, nivel emergente y nivel establecido.

Para diferenciar los niveles se emplearon dos criterios: uno cuantitativo y otro cualitativo. El criterio cuantitativo se basó en la media (M) del grupo en la prueba de lectura de palabras de BFL. Se consideró de riesgo el alumnado con un tiempo por encima de 39" ($M=35" +1DT =4,25$), emergente entre $M-1DT$ (30") y $M+1DT$ (39") y establecido por debajo de 30" ($M-1DT$). Se optó por la prueba de BFL por ser crítica para establecer el nivel de aprendizaje en el grupo en 2º de Primaria y se seleccionó el tiempo como indicador porque la precisión en ese momento discrimina menos (Castejón et al., 2015). Al tomar como criterio al grupo, y no una prueba baremada, la media es sensible a las puntuaciones extremas. En experiencias previas, en 1º de Primaria se eliminaron las puntuaciones extremas porque desvirtuaban el valor de la media para establecer los niveles, pero en 2º de Primaria, en este caso, no se encontraron pun-

tuaciones extremas (se excluyeron los aprendices con nee de la muestra) y la medida utilizada dio lugar a una distribución en niveles coherente con con el criterio cualitativo.

En segundo lugar se utilizó un criterio cualitativo, la percepción de las maestras, que habían sido entrenadas para diferenciar la lectura subléxica, léxica y valorar la prosodia (González-Trujillo, et al., 2014).

Con los dos criterios indicados se plantea colaborativamente una agrupación inicial por niveles. Se contrastó el valor cuantitativo resultante del análisis de datos realizado con los investigadores, con el conocimiento que las maestras tenían del alumnado.

Desde el inicio de la experiencia, las maestras plantearon la necesidad de establecer, a partir de la línea base, una medida de criterio que marcara una meta al entrenamiento de palabras cortas y largas con el grupo de riesgo. Se decidió establecer como meta para el nivel de riesgo la media del grupo de clase en cada prueba inicial (AFC: 14"; BFL: 35") (Aguilar, Aragón, Navarro, Delgado y Marchena, 2017).

Para valorar la evolución del grupo de riesgo se calculó la Ganancia en Aprendizaje (GA) en la lectura de palabras (AFC y BFL), que resulta de la diferencia entre el tiempo obtenido por cada aprendiz en la línea base y el tiempo en la evaluación final. La ganancia en la lectura de palabras se valoraba tomando como referencia el tiempo medio y los aciertos obtenidos por Castejón et al. (2015) con los mismos estímulos; en dicho estudio, al finalizar 2º de Primaria, el alumnado obtuvo: AFC: 11" y 12 aciertos, BFL: 22" y 12 aciertos. Con las frases se realizó una valoración cualitativa de la entonación y se comparó la prueba inicial con la final.

Se planteó así un modelo dinámico y con un soporte estadístico sencillo que permitió a las maestras ser proactivas en todo el proceso (evaluación, intervención, evaluación final, análisis

y discusión de los resultados) y tomar las decisiones oportunas de forma autónoma en el grupo de trabajo.

Se diseñó después una propuesta de intervención poniendo especial énfasis en adaptarla a la realidad del aula. Se determinó quién, cómo, cuándo, por qué y cuántas veces va a realizar cada actividad procurando que las actividades pudieran integrarse en las rutinas del aula (Acosta, 2005). El dinamismo del aprendizaje puede conducir a aplicar las actividades bien a todo el grupo, bien en pequeños grupos dentro del aula, individualmente fuera del aula o, si fuera necesario, en casa con apoyo familiar. El centro fue flexible para posibilitar distintos agrupamientos y los apoyos necesarios. Las listas de palabras y frases elaboradas por las maestras se adaptaron al nivel de los grupos y se leían individualmente tres o cuatro veces (Meyer y Felton, 1999). Tras las repeticiones se tomaba el tiempo y si se lograba el objetivo que era para el grupo de riesgo la media de la clase ($M=14$, para AFC; $M=35$, para BFL) se pasaba a la siguiente lista. Si algún aprendiz no alcanzaba el objetivo se cambiaba la lista por otra del mismo nivel, para mantener la motivación. Puntualmente se aprovechó el apoyo familiar elaborando una libreta de lectura para continuar el entrenamiento en casa. Los padres cronometraban la lectura y anotaban el tiempo. Si un aprendiz practicaba poco en casa se complementaba el entrenamiento en la escuela con el apoyo de la AL.

Las maestras informaban en las reuniones mensuales del seguimiento del aprendizaje. Se acordó, por la dificultad suponía, no realizar evaluaciones intermedias de progreso de todo el grupo con la prueba inicial.

Al finalizar el curso se volvieron a aplicar las pruebas para valorar la evolución del alumnado de acuerdo con los criterios establecidos: el alumnado de riesgo debía alcanzar la meta para cada prueba ($M=14$, para AFC; $M=35$, para BFL) y el criterio de ganancia (AFC: 11" y 12 aciertos, BFL: 22" y 12 aciertos). El análisis cualitativo final incluía la prosodia y se refería a todo el

grupo para determinar lo que cada aprendiz necesitaba para mejorar la fluidez lectora.

Resultados

En relación con el primer objetivo los maestros pusieron de manifiesto en las primeras reuniones del grupo sus concepciones iniciales sobre la fluidez: daban más importancia a la precisión que a la velocidad y la prosodia; no consideraban la fluidez un contenido explícito de la enseñanza de la lectura; la identificaban con velocidad lectora y se obviaba la relevancia de la prosodia; no consideraban tampoco la repercusión de la fluidez en la comprensión lectora (Perfetti, 1994). Desde esa concepción no tenía sentido el uso de las lecturas repetidas que consideraban como un entrenamiento mecánico y aburrido que hacía perder el interés por la lectura al eliminar su valor comunicativo (Lane et al., 2009).

La formación inicial y el trabajo colaborativo facilitaron un cambio de actitud ante la fluidez lectora y también el desarrollo de la competencia para trabajarla. Así se llegó a cumplir, al finalizar el curso, la primera hipótesis, ya que las maestras manifestaron, en la reunión final, la intención de dar continuidad al grupo de trabajo para aplicar el programa de fluidez en los siguientes cursos académicos. Más aún, en el grupo de trabajo se planteó la necesidad de detectar al alumnado con dificultades de fluidez lectora en el resto de los cursos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, mediante una sencilla prueba de lectura que se aplicaría al comenzar el curso. El tiempo transcurrido desde el curso 2016-2017 permite en este momento constatar que esa intención de continuidad y expansión de la experiencia se realizó de manera efectiva.

En relación con el segundo objetivo se diseñó conjuntamente el programa de fluidez basado en las lecturas repetidas y las maestras participaron en la elaboración de listas de palabras y de frases. Se cumplió la segunda hipótesis, ya que el procedimiento sirvió para identificar y apoyar el aprendizaje del alumnado de riesgo que se acercó a la meta establecida para cada prueba y

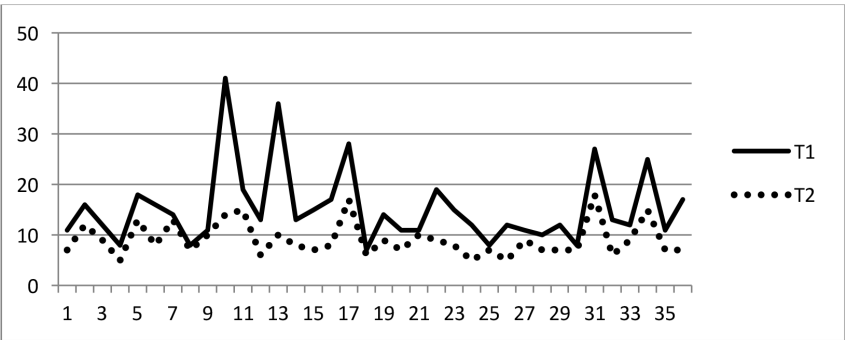


Figura 1. Tiempos (en segundos) en la lectura de palabras de alta frecuencia cortas (AFC). Línea base (T1) y final (T2).

se aproximó al criterio de ganancia establecido. Se observó también una mejora en la prosodia. Como era de esperar, el entrenamiento benefició al grupo emergente y al grupo establecido.

Respecto a la lectura de palabras de AFC, en la primera aplicación se detectaron siete aprendices que ante este tipo estímulos se mostraban imprecisos. Después de la intervención, solo el sujeto 34 cometió errores. En cuanto a la velocidad, de acuerdo con el criterio establecido para definir los niveles, un tiempo superior a 39”(M+1DT) en la prueba de BFL, se consideraron de riesgo los sujetos 10, 11, 17, 31 y 34. Estos sujetos en la lectura de AFC obtuvieron (10: 41”; 11:19”; 17: 28”; 31: 27” y 34: 25”). Los sujetos 5 (18”), 13 (36”) y 22 (19”) obtuvieron también tiempos elevados en esta prueba sin pertenecer al grupo de riesgo (obtenían un buen rendimiento en la lectura de palabras de BFL). Se propuso como meta del entramiento en el grupo de riesgo la media del grupo en palabras de AFC que era de 14”. En la valoración post-intervención la reducción de tiempos general fue notable alcanzando la meta establecida (M=14) los sujetos 5, 10, 13, 22 y aproximándose a ella los sujetos 11, 17, 31 y 34. Por lo que se refiere a los otros niveles, en el nivel establecido los sujetos (sujetos 4, 8, 18, 25, 30) con mejores tiempos iniciales en esta prueba (M= 8”) obtuvieron mejoras menores (en torno a 3”). Sin embargo, entre los sujetos 6, 12, 15, 23, 26 y 32 pertenecientes al grupo establecido con tiempos iniciales más elevados (M=14”) y entre algunos sujetos del grupo emergente (16, 24, 36), se apreciaron avances notables, habían

reducido a la mitad o más su tiempo inicial, por ejemplo, el sujeto 16 de 17” pasó a 8”, el 36 pasó de 17” a 7”.

La tabla 1 recoge la GA del alumnado de riesgo, es decir, la reducción del tiempo de lectura entre la primera evaluación y la final. Considerando el criterio establecido para valorar la ganancia (11” y 12 aciertos) (Castejón et al., 2015), los sujetos 13 y 22 lo cumplen. Los sujetos 5, 10, 11, 17, 31, 34 no lo cumplen, lo que significa que han mejorado, incluso algunos han alcanzado la meta establecida según el criterio del grupo (14”), pero no el nivel esperado al finalizar 2º de Educación Primaria en lectura de AFC (11”). El sujeto 5 se sitúa en este grupo sin ser de riesgo.

Tabla 1.
Ganancia en aprendizaje (GA) con palabras de Alta Frecuencia Cortas (AFC)

ALUMNO	5	10	11	13	17	22	31	34
AFC T1	18	41	19	36	28	19	27	25
AFC T2	13	14	15	10	17	9	18	15
AFC GA	5	27	4	26	11	10	9	10
M=14 DT= 4,27								

Con las palabras de baja frecuencia largas (BFL) en la primera aplicación se encontraron 11 alumnos imprecisos y tras la intervención el número se redujo a 7, de los cuales 5 sólo cometieron un error. El sujeto 34 aumenta nuevamente el número de errores. En cuanto a la velocidad (figura 2) el grupo de riesgo (10, 11, 17, 31 y 34)

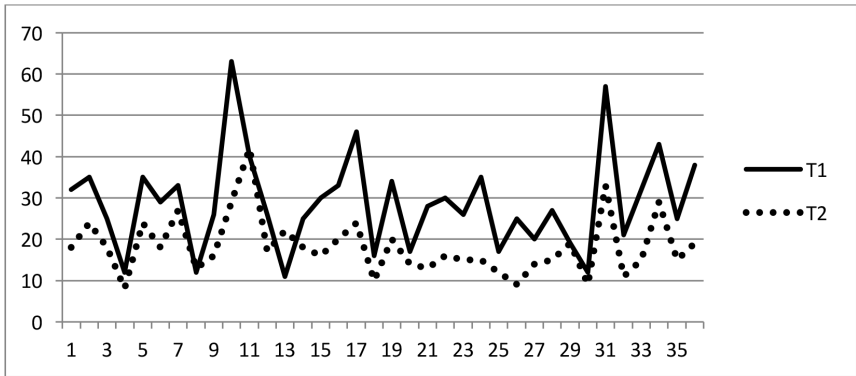


Figura 2. Tiempos en la lectura de palabras de Baja Frecuencia Largas (BFL). Línea base (T1) y Evaluación final (T2).

con tiempos >39" ($M=35+DT=4,2$) en la prueba inicial, todos menos el sujeto 11(empeoró 2") alcanzaron en la evaluación final la meta ($M=35$) con mejorías de: 10=29", 17=22", 31=24", 34=14"). Por lo que se refiere a los otros niveles, en los sujetos de nivel establecido (<30,8") cuando mejor es el tiempo inicial (por debajo de 20", sujetos 4, 8, 18, 20, 25, 27, 29, 30) menor es la mejoría (<8"), cuando el tiempo inicial se acerca a 30" (sujetos 3, 6, 9, 12, 14, 15, 21, 22, 23, 26, 28, 32, 35) la mejoría es superior (entre 7"y 16"). El nivel emergente experimenta una mejoría notable si exceptuamos al sujeto 7 que mejora 6", los demás (1, 2, 5, 7, 16, 19, 24, 33, 36) pesentan reducciones de tiempo entre 11" y 20".

En la tabla 2 se recoge la GA en esta prueba. Se observa que es amplia en todos los casos excepto en el sujeto 11, que ha aumentado su tiempo en 2". Dado que en la prueba de AFC había mostrado una ganancia baja, será objeto de un seguimiento especial. Puede observarse que, aunque las ganancias son amplias, ningún sujeto de riesgo cumple con el criterio establecido de ganancia (22" y 12 aciertos) (Castejón et al., 2015). Han mejorado pero deben continuar con el entrenamiento en 3º de Educación Primaria. Del resto del grupo, menos los sujetos 5 y 7, todos cumplieron el criterio de ganancia y se situaron por debajo de 22" en la evaluación final.

Tabla 2.
Ganancia en aprendizaje (GA) con palabras de Baja Frecuencia Largas (BFL)

ALUMNO	10	11	17	31	34
BFL T1	63	40	46	57	43
BFL T2	29	42	24	33	29
BFL GA	34		22	24	14
M=35 DT=4,24					

Finalmente, respecto a la última tarea de lectura, la lectura de frases los resultados reflejan una mejoría general en cuanto a los tiempos (figura 3). Las puntuaciones más bajas correspondieron a los sujetos del grupo de riesgo (10, 11, 17, 31, 34), a los sujetos del grupo emergente (2, 5, 7, 16, 22, 33) y a los sujetos del grupo establecido (13, 14, 23, 26). La información cualitativa de las maestras tenía más valor en este aspecto e indicaba que, a pesar de la ganancia observada en los tiempos, persistía en el grupo una dificultad para manejar los signos de puntuación (interrogaciones y exclamaciones). Al relacionar esta dato con el resto de los resultados se obtiene que *sólo* había alcanzado el nivel de prosodia esperado los sujetos del nivel establecido con mejores tiempo en las pruebas anteriores (sujetos 4, 8, 18, 20, 25, 27, 29, 30).

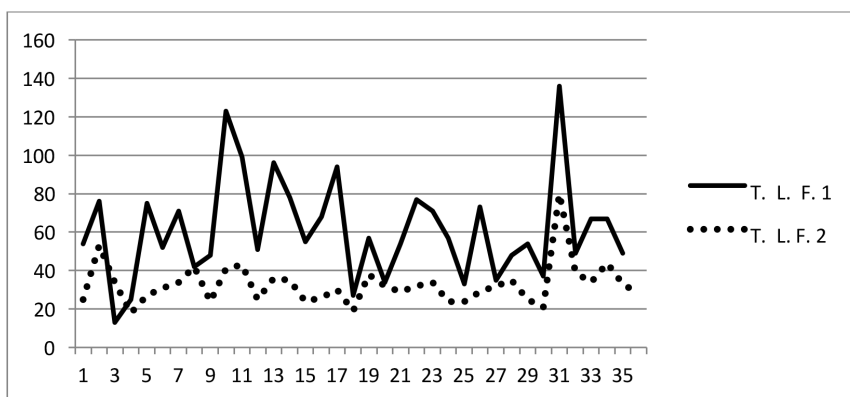


Figura 3. Tiempo de lectura de frases. Línea base (TLF 1) y Evaluación final (TLF2).

Discusión

La transferencia del conocimiento sobre fluidez lectora (Álvarez-Cañizo et al., 2018; Castejón et al. 2015; Cuetos et al., 2014; Perfetti, 1994; Samuels, 1979) a la escuela no es un proceso espontáneo y es relevante formar a los maestros en este dominio porque su conocimiento predice el rendimiento lector (Echegaray y Soriano, 2016; Hudson et al., 2005; Lane et al., 2009). Para cubrir esa laguna se ha descrito una experiencia puntual de colaboración entre universidad y escuela.

Se siguió un procedimiento que, a partir de una formación inicial, otorgó autonomía a las maestras participantes en la evaluación, el diseño de la intervención, la implementación, el análisis de los resultados y la toma de decisiones. Con este procedimiento se consiguió que al finalizar los siete meses de intervención manifestasen la intención de adhesión al programa de fluidez. Es decir, a pesar del esfuerzo y dedicación que supuso la aplicación del programa, los resultados obtenidos les llevaron a manifestar su intención de persistir en la tarea. Además, la adhesión al programa y el deseo de extenderlo a toda la Educación Primaria se hizo efectiva en el siguiente curso académico.

Se consideraron dos aspectos para dar a la colaboración un carácter dialógico e igualitario que evitase el modelo modelo arriba-debajo de

colaboración en el que las maestras son más pasivos:

1. Ofrecer el apoyo necesario para dar autonomía a las maestras en el diseño y aplicación del programa. Esto incluyó el uso para el análisis de los resultados de un soporte estadístico sencillo (media, desviación típica, ganancia) que pudiese ser interpretado fácilmente en el grupo de trabajo. Al final, con la práctica y ese sencillo soporte estadístico las maestras pudieron constatar algunas evidencias en el aula: leer una palabra varias veces conduce a la elaboración de su representación ortográfica que permite leerla de forma directa o visual; es necesario entrenar de manera explícita y sistemática la lectura de listas de palabras para automatizar los procesos básicos y liberar recursos cognitivos que permitan al aprendiz ocuparse de los signos de puntuación, la prosodia y la comprensión de textos; para el grupo de 2º era necesario combinar de forma sistemática la lectura de listas de palabras con la lectura de frases y pequeños textos en voz alta (Álvarez-Cañizo et al., 2018; Castejón, et al. 2015; Cuetos, et al., 2014; Etxebarria et al, 2016; Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010).
2. Las dificultades de los asesores para conectar con la realidad escolar por no considerar la perspectiva del maestro y las variables implicadas en las rutinas del aula (Aguilera et al., 2017, Sánchez et al., 2010). Por ejemplo, la contradicción que suponía que los sujetos 5,

13 y 22, que no estaban identificados como de riesgo, presentasen tiempos altos con palabras de AFC y resultados extraños al final, se explicaba por variables personales (atención, comportamiento) y socioculturales (dificultades familiares) que las maestras aportaban.

Finalmente se destacan algunos aspectos de la experiencia. En la formación fue clave la identificación inicial por parte de las maestras de una lectura subléxica y léxica. Durante el entrenamiento la importancia de la selección de los estímulos según su longitud, frecuencia o lexicalidad; por ejemplo, las maestras comprobaron que después del entrenamiento, un aprendiz conseguía una lectura fluida con las palabras de AFC y cuando pasaba a una lista de palabras más complejas, la lectura volvía a ser predominantemente subléxica (Cuetos et al., 2014). La evolución, que era patente, se constató en la evaluación final cuando se presentaron y discutieron en el grupo los resultados; ese momento final en el que se compartió la perspectiva de investigadores y maestros resultó especialmente enriquecedor. Se puso de manifiesto una debilidad del trabajo en el registro del seguimiento, si bien las maestras informaban mensualmente de la evolución, no se disponía de registros que permitiesen contabilizar las veces que cada aprendiz había leído una lista de palabras.

Agradecemos a las maestras de 2º de Educación Primaria, a la maestra de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y al equipo directivo del centro la colaboración y el interés mostrado en este Proyecto.

Referencias

- Acosta, V. M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 148-161. doi: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(05\)75833-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(05)75833-2)
- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J. I., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la Educación Primaria (1º a 5º). *European Journal of Education and Psychology*, 10, 23-32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.07.001>
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la Universidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 1, 45-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180004>
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111. doi: <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2018). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing*, 31(1), 35-52. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9768-7>
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. doi: <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 9-30. doi: <https://doi.org/10.1174/021037011794390139>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 856-871. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>
- Cuetos, F., Álvarez-Cañizo, M., & Suárez-Coalla, P. (2014). Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading*, 1, 1-20. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12254>
- Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to Word in Reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30, 583-601. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716409990038>
- Echegaray, J., & Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44, 63-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>

- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words. Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188. doi: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A., & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *Ocnos*, 15(2), 110-118. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1047
- Fumagalli, J. C., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. I. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16(1), 50-61. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332
- González-Pumariega, S., & Castejón, L. (2017). PROCOFLE. Programa Colaborativo para mejorar la fluidez en lectura y en escritura en 2º de Educación Primaria. XIV Congreso Internacional sobre Educación Inclusiva. Oviedo, 3-5 de abril de 2017. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50129/1/Procofle.pdf>
- González-Trujillo, M. C., Defior, S., Calet, N., & Gutierrez, N. (2014). Scale of Reading fluency in Spanish: Measuring the components of fluency. *Estudios de Psicología*, 35, 104-136. doi: <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Jiménez, J. E. (2019). *El modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 232-253. doi: <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Taylor, M., Fenty, N. S., & Wright, T. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 57-86. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Meyer, M. A., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306. doi: <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.849-894). San Diego, Estados Unidos: Academic Press.
- Sánchez, A. Cobo, M. A., & Giménez, A. (2018). La fase de prevención del Proyecto Leeduca. Un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 32-37.
- Sánchez, E., García, J. R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: GRAÓ.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)